

# ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 15.07

С. М. Дмитрієва,

кандидат психологічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*У статті аналізуються психологічні особливості педагогічної взаємодії вчителя та учнів молодшого шкільного віку: домінуючий тип ставлення до школярів, рівень ціннісного внеску педагога в операційну, емоційну і мотиваційну сфери діяльності учнівського колективу, стиль педагогічного керівництва, особливості ставлення до діалогічного навчання у початковій школі.*

Останніми роками відбулося багато змін у нашому суспільстві та в індивідуальній свідомості кожної людини. У наш час, час складних соціально-економічних перетворень, переходу до ринкових відносин уміння самостійно мислити, приймати нестандартні рішення в складних динамічних ситуаціях повинні бути розвинені в кожній особистості.

Зміни в суспільстві призводять до змін пріоритетів в освіті. Підвищення інтересу до розгляду особливостей взаємин учителів і учнів, творчості вчителя при організації міжособистісної взаємодії обумовлено зростаючою динамічністю життя. Учень має не лише брати активну участь у процесі сприйняття та засвоєння знань, а й мати стосовно них власну позицію, бути спроможним застосовувати вивчене на практиці, творчо переосмислювати, співвідносити здобуті результати з перспективами свого майбутнього. Така позиція складає основу гуманістичного підходу до організації всебічного і гармонійного розвитку особистості кожного, який пронизують ідеї співробітництва і співтворчості вчителя та учнів у навчально-виховному процесі. Не будь-яка, а саме творча праця є найбільш ефективною, а тому педагогічна творчість стає важливим засобом формування особистості юного громадянина.

Суспільні тенденції гуманізації змісту, методів і форм педагогічного процесу ставлять значні вимоги до особистості педагога, розвитку його творчого потенціалу.

Важливу роль у розробці основ теорії педагогічної співтворчості відіграла вітчизняна педагогічна наука, представники якої досліджували закономірності творчого процесу в різноманітних видах діяльності. У фундаментальних працях Л. С. Виготського, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, В. О. Моляко, Я. А. Пономарьова, С. Я. Рубінштейна, Б. М. Теплова, у роботах В. І. Андрєєва, Г. Я. Буша, В. І. Загвязинського, В. А. Кан-Калика, А. Г. Ковальова, Т. В. Кудрявцева, А. Н. Лука, О. М. Матюшкіна, Н. Д. Нікандрова, Л. М. Попова, М. М. Поташніка, В. А. Роменця, Р. Х. Шакурова та інших досліджуються різні аспекти творчості. Значною мірою сприяють осмисленню закономірностей спільної творчої діяльності вчителя і учнів та дослідження з евристики, які з'явилися в останні роки (В. С. Біблер, А. М. Коршунов, В. Н. Пушкін та ін.). Їх вдало доповнюють дослідження з психології педагогічної діяльності (С. І. Архангельський, Б. А. Бенедиктов, С. Б. Бенедиктов, Г. С. Костюк, П. В. Кузьміна, Ю. Н. Кулюткін, Д. Ф. Ніколенко, І. О. Синиця, Г. С. Сухобська, О. І. Щербаков та ін.).

Розгляду різних аспектів співтворчості педагога та учнів у шкільному навчально-виховному процесі присвячені праці В. І. Загвязинського, В. А. Кан-Калика, В. Я. Ляудіс, А. С. Макаренка, В. О. Моляко, В. П. Панюшкіна, І. О. Синиці, І. Н. Семенова, С. Ю. Степанова, Н. В. Титорської тощо. У роботах В. І. Андрєєва, О. С. Белової, О. Л. Берак, В. Валіна, Н. Ф. Вишнякової, В. Я. Ляудіс, Л. А. Латишиної, В. О. Мазілова, Н. Ю. Посталюк розкриваються закономірності спільної творчості вчителя і учнів у навчанні.

Необхідність створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу школяра вимагає докорінної перебудови системи освіти. Визнано, що основним шляхом такої перебудови є перехід від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми, основними принципами якої є співробітництво, співтворчість учителя і учнів, забезпечення їх самореалізації як партнерів у творчому процесі.

Суб'єкт-об'єктній педагогічній парадигмі відповідає репродуктивна стратегія навчання, що передбачає побудову навчального процесу в монологічному режимі. За такої організації навчання суб'єктом діяльності є лише педагог, учні ж виконують роль об'єкта педагогічного впливу. У навчальному процесі переважає монолог учителя перед учнівською аудиторією і майже не

© Дмитрієва С. М., 2009

використовуються можливості спільної творчої діяльності. При побудові навчального процесу в монологічному режимі вчитель виступає носієм незаперечної істини, яку він передає школярам. Він здійснює функціонально-рольове спілкування з учнями.

Суб'єкт-суб'єктній педагогічній парадигмі відповідає продуктивна стратегія навчання, яка передбачає побудову навчального процесу в діалогічному режимі. Психологічною наукою вже доведено, що діалог – це основа творчого мислення, що розвиток діалектичності як системоутворюючого компонента творчого мислення неможливий без діалогу. Соціокультурна концепція спілкування та творчості як діалогу обґрунтована дослідженнями М. М. Бахтіна, В. С. Біблера, Г. Я. Буша, Л. С. Виготського, І. Лакотоса, Ю. М. Лотмана та інших. Психологічні механізми зародження діалогу, особливості його різних видів, творчі можливості діалогу у навчанні, провідна роль діалогу в організації педагогічної співтворчості дедалі частіше стають предметом сучасних психологічних досліджень (С. Л. Братченко, І. І. Васильєва, Г. М. Кубинський, О. М. Матюшкін, Л. М. Попов, Н. Ю. Посталюк, В. А. Семиченко). На думку дослідників, діалог як вирішальна умова спільної творчості стає характерною ознакою нового педагогічного мислення. Творча особистість завжди діалогічна, взаємодіюча.

Об'єктом нашого дослідження була педагогічна взаємодія вчителя та учнів молодшого шкільного віку у навчальному процесі, а предметом – її психологічні особливості, фактори, що сприяють успішності цієї взаємодії.

Мета дослідження полягала у виявленні, аналізі та експериментальній перевірці психологічних особливостей педагогічної взаємодії вчителів, схильних і не схильних до співтворчості з учнями у навчальному процесі.

Робота була спрямована на перевірку таких гіпотез:

1. Основною умовою ефективності педагогічної взаємодії вчителя та школярів є бажання і здатність педагога здійснювати співтворчість з учнями в навчальному процесі.
2. Успіх педагогічної взаємодії вчителя та учнів залежить від рівня ціннісного внеску вчителя в операційну, емоційну і мотиваційну сфери діяльності учнівського класу.

Згідно з метою та гіпотезами визначені такі завдання дослідження:

1. Визначити психологічний зміст педагогічної взаємодії та співтворчості, їх основні якісні характеристики.
2. Розкрити потенційно значущі для співтворчості психологічні характеристики особистості педагога.
3. Здійснити порівняльний аналіз рівнів ефективності педагогічної взаємодії вчителів, схильних і не схильних до співтворчості з учнями в навчальному процесі.

У роботі використовувались такі методи дослідження: теоретичний аналіз літературних джерел з досліджуваної проблеми, спостереження, анкетування, бесіда, метод експертних оцінок. Одержані в результаті дослідження дані підлягали якісному і кількісному аналізу, зокрема використовувався статистичний аналіз, проведений за t-критерієм Стьюдента.

1. Для розкриття психологічного змісту педагогічної взаємодії та співтворчості, їх основних якісних характеристик, застосовувався метод теоретичного аналізу літературних джерел з досліджуваної проблеми.

2. З метою виявлення психологічних характеристик особистості педагога, схильного до співтворчості, використовувались методи анкетування та експертного оцінювання.

Для подальшого проведення дослідження ми умовно поділили вчителів на 2 групи: перша з них – учителі, які схильні до співтворчості з учнями і досягли певних успіхів при її організації у навчальному процесі, друга група – вчителі, не схильні до співтворчості з учнями у навчанні.

Процедура відбору вчителів до названих груп здійснювалась на основі експертної оцінки творчих якостей особистості педагога.

Керуючись даним критерієм, ми запропонували експертам дати оцінку якостей учителів, які працюють у початкових класах, за біполярною семибальною шкалою.

У ролі експертів виступали директор школи, завуч з навчальної роботи і вчителі-методисти, які тривалий час працювали з даними педагогами і знають їхній стиль спілкування.

Після проведення експертного опитування підраховувався середній бал за шкалою оцінок для кожного педагога і складався рангований ряд учителів. Вважалось, що ті вчителі, які посіли перші три рангові місця, тобто мали найвищі середні бали, відповідають даному критерію відбору. Саме вони розглядались нами як вчителі, схильні до співтворчості (1-а група). Учителі ж, які посіли три останні рангові місця, тобто мали найнижчі середні бали, ввійшли до групи педагогів, не схильних до співтворчості (2-а група).

Проаналізуємо результати дослідження.

Як показало дослідження, більш послідовними у виділенні якостей особистості педагога, схильного до співтворчості з учнями, виявились вчителі, в яких є досвід творчого співробітництва зі

школярами. Вони вважають, що такому вчителю повинні бути притаманні передусім якості, що характеризують творчий потенціал особистості, та якості, що стосуються принципів та особливостей ставлення до партнерів у спілкуванні. На їхню думку, вчителю, схильному до співтворчості, повинні бути притаманні також якості, що характеризують ставлення особистості до себе. Останні рангові місця у відповідях цих респондентів займає група якостей, що характеризують загальний стиль поведінки і діяльності особистості. Цим самим респонденти стверджують своє розуміння цих якостей як важливих, але недостатніх для того, щоб вважати педагога схильним до співтворчості з учнями. Звідси випливає висновок про те, що достатній рівень сформованості якостей, які характеризують загальний стиль поведінки і діяльності, ще не свідчить про справжні творчі здобутки особистості. Послідовність і чіткість відповідей даних респондентів стосовно якостей, які повинні бути притаманні особистості педагога, схильного до співтворчості, можна пояснити, на нашу думку, глибоким розумінням ними поняття творчості взагалі і суті та специфіки педагогічної творчості і співтворчості зокрема.

Вчителі 1-ої групи підкреслили, що педагог, схильний до співтворчості з учнями, має бажання і вміння здійснювати діалогічну взаємодію з ними, оскільки, на їхню думку, діалог є необхідною умовою успішної творчої взаємодії з дітьми. У зв'язку з цим ми намагались виявити особливості ставлення двох груп педагогів до діалогу як вирішальної умови успішної співтворчості.

Анкетування виявило значні розбіжності в розумінні респондентами значущості діалогу в навчанні. Учителі 1-ої групи набагато вище оцінюють можливості діалогового навчання у початковій школі, проявляють інтерес до нього, пов'язують необхідність різних форм обговорення пізнавальною мотивацією, розвитком творчого мислення. Так, на питання анкети Чи потрібний діалог у школі і чому?" 100% цих респондентів відповіли позитивно, а 60% вчителів 1-ої групи ще й підкреслили, що діалог не лише потрібний, але й необхідний у навчанні. Учителі 1-ої групи вважають, що організація діалогового навчання сприяє розвитку творчого потенціалу особистості (92% вчителів 1-ої групи); більш ґрунтовному, усвідомленому, поглибленому засвоєнню наукових понять учнями (відповідно 88%); демократизації відносин між вчителем і учнями, досягненню психологічної рівноправності, взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодовіри між ними (64%); інтелектуальному розвитку учнів (64%); підвищенню творчої активності партнерів у спілкуванні (60%); розвитку пізнавальних інтересів учнів (48%); формуванню комунікативних умінь учнів (32%); підвищенню педагогічної майстерності та комунікативної компетентності вчителів (24%).

Викладачі 2-ої групи, на відміну від вчителів 1-ої групи, більш песимістично ставляться до діалогу в навчанні. 56% учителів цієї групи висловлюють сумніви у необхідності діалогу в навчанні, 76% – досить скептично оцінюють можливості його використання в навчальному процесі в початкових класах. Таке ставлення до діалогу вони пояснюють значними труднощами в організації діалогового навчання в початковій школі. До того ж, на їхню думку, діалогове навчання не сприяє достатньою мірою формуванню у школярів міцних знань. Лише незначна кількість учителів 2-ої групи позитивно оцінює можливості діалогового навчання. Отже, анкетування виявило, що більшість вчителів 2-ої групи притаманні досить низькі рівні розвитку не лише процесуального, але й мотиваційного компоненту психологічної готовності до діалогу, низька психолого-педагогічна культура, застарілі педагогічні орієнтири.

Анкетування показало, що педагоги 1-ої групи глибше розуміють різні аспекти проблеми діалогічної взаємодії у навчанні, ніж учителі 2-ої групи. Це можна пояснити, на нашу думку, наявністю у вчителів 1-ої групи значно більшого досвіду організації співтворчості та діалогічної взаємодії з молодшими школярами.

З метою здійснення порівняльного аналізу рівнів ефективності педагогічної взаємодії вчителів, схильних і не схильних до співтворчості з учнями в навчальному процесі, використовувалися спеціально розроблені методики.

Одним із завдань нашого дослідження було виявлення домінуючого типу ставлення до учнів вчителів, схильних до співтворчості (перша група) і не схильних до неї (друга група) За допомогою методики І виявлявся домінуючий тип ставлення вчителів до учнів.

Результати дослідження свідчать про статистично значущі (при  $p < 0,001$ ) різниці між середніми величинами щодо активно-позитивного типу ставлення вчителів до молодших школярів. Стосовно приховано-негативного, функціонального, нейтрально-незацікавленого та ситуативного типу ставлення виявлені статистично значущі різниці між середніми величинами при  $p < 0,01$ . Встановлено, що вчителі першої групи на відміну від учителів другої групи в середньому мають значно вищі значення показника за активно-позитивним типом ставлення до учнів. За цим типом ставлення одержані і найбільш високі статистично значущі різниці між середніми величинами. Були виявлені також високі статистично значущі відмінності за ситуативним і нейтрально-незацікавленим типами ставлення. Спираючись на результати статистичного аналізу, доходимо висновку, що домінуючим

типом ставлення вчителів першої групи до учнів є активно-позитивний тип. Учителі ж другої групи характеризуються переважанням нейтрально-незацікавленого (байдужого) типу ставлення до учнів.

За методикою ІІ, метою якої було виявлення особливостей оцінки вчителями обох груп типу їхнього ставлення до учнів, не виявлено статистично значущих відмінностей між середніми величинами щодо самооцінки всіх типів ставлення вчителів до учнів. Враховуючи результати спостереження та бесіди, проведеної з учителями обох груп, це можна пояснити, на наш погляд, тим, що вчителі другої групи схильні давати соціально бажані відповіді, тобто вони максимально орієнтовані на свідоме дотримання соціально схвалюваних форм поведінки.

Експериментальне дослідження було спрямоване на перевірку гіпотези, суть якої полягає в тому, що вчителі, схильні до співтворчості, у порівнянні з несхильними до неї характеризуються вищим рівнем розвитку ціннісного внеску в операційну, емоційну і мотиваційну сфери діяльності учнівського класу. Розглянемо результати досліджень.

Результати статистичного аналізу, проведеного за t-критерієм Стюдента, свідчать, що рівень розвитку ціннісного внеску вчителів першої групи в операційну, емоційну та мотиваційну сфери діяльності учнів вище внеску педагогів другої групи. Виявлені статистично значущі різниці ( $p < 0,001$ ) для всіх трьох сфер. Результати дослідження дають підстави зробити статистично обґрунтований висновок: учителі першої групи в порівнянні з учителями другої групи значно активніше і успішніше налагоджують навчально-творчий процес в учнівському колективі, сприяють розвитку емоційно-довірливих, психологічно рівноправних стосунків між учасниками навчання, більш здатні підбадьорити учнів, підтримати їх у важку хвилину, формувати в них творче ставлення до учіння, вчителі ж другої групи характеризуються схильністю до використання шаблонних, стереотипних методів викладання, здатністю до формально-знеособленого спілкування з учнями, а звідси – і невміння підвищувати мотивацію учнів до навчального процесу.

Для першої групи вчителів характерним є демократичний стиль педагогічного керівництва, який проявляється в розумінні школярів, повазі до їх потреб чи інтересів, стимулюванні самостійності учнів, прагненні всебічно розвивати їх, тобто головною цінністю для цих учителів є особистість дитини. Учителі другої групи є прихильниками авторитарного стилю відносин, тобто вони недооцінюють потребу учнів в особистісному самоствердженні. Отже, на основі аналізу одержаних даних доходимо висновку, що вчителі першої та другої груп при організації педагогічної взаємодії з учнями обирають різні стилі керівництва, відповідно демократичний і авторитарний.

Таким чином, охарактеризовані вище результати дослідження підтверджують висунуту нами гіпотезу, що вчителі, схильні до співтворчості (перша група), у порівнянні з не схильними до неї (друга група) характеризуються вищими рівнями розвитку ціннісного внеску в операційну, емоційну, мотиваційну сфери діяльності учнівського класу.

Матеріал надійшов до редакції 17.12. 2008 р.

***Дмитрієва С. М. Психологические особенности педагогического взаимодействия учителя и учеников младшего школьного возраста.***

*В статье анализируются психологические особенности педагогического взаимодействия учителя и младших школьников: доминирующий тип отношения к школьникам, уровень ценностного вклада педагога в операционную, эмоциональную и мотивационную сферы деятельности ученического коллектива, стиль педагогического руководства, отношение к диалогическому обучению в начальной школе.*

***Dmitrieva S. M. Psychological Peculiarities of Pedagogical Interaction of Teacher and Junior Pupils.***

*The article considers psychological peculiarities of pedagogical interaction of teacher and younger pupils: leading type of treatment of schoolchildren, level of contribution of educational specialist into operating, emotional end motivating sphere of activities of school collective body, style of pedagogical leadership, attitude to dialogical studies in primary school.*